



# L'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue

Nicolas Guichon

## ► To cite this version:

Nicolas Guichon. L'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue. Le journal de conception, un révélateur de l'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue, May 2007, Arras, France. pp.1-11. hal-00355870

**HAL Id: hal-00355870**

**<https://hal.science/hal-00355870>**

Submitted on 25 Jan 2009

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## **L'identité professionnelle en construction des futurs formateurs de langue**

---

**GUICHON, Nicolas, maître de conférences, Université de Lyon 2, Laboratoire ICAR, UMR 5191**

*Un brouillon, c'est provisoire, ça n'engage pas, on en fait tant qu'on veut, de quoi remplir la corbeille à papier de la vie. Philippe Lejeune, 1998*

### **Introduction**

Une question majeure se pose lorsque vient le temps d'imaginer les contours d'un dispositif de formation visant la professionnalisation de futurs formateurs de langue<sup>1</sup> : Quel scénario de formation peut-on mettre en place pour contribuer à articuler la réflexion didactique, le développement d'une pratique pédagogique et la construction d'une identité professionnelle ? On peut en effet postuler que ces trois éléments constituent la professionnalité d'un enseignant si l'on suit la définition que donnent Barbier *et al.* (1996) de la professionnalité, à savoir « l'ensemble des savoirs, des compétences et des dispositions mobilisées par un individu dans l'exercice d'une activité professionnelle spécifique ». La présente contribution vise à se concentrer sur les dimensions identitaires tout en réduisant le champ d'investigation à la seule compétence technico-pédagogique que les futurs enseignants sont amenés à développer pour faire face à des situations éducatives en mutation (Perrenoud, 1999; Carré, 2005).

Nous partirons d'un module de formation<sup>2</sup> qui se déroule sur un semestre et pendant lequel des étudiants sont confrontés, de manière concomitante, à la conception d'un prototype avancé d'un site d'apprentissage pour les langues et à la tenue d'un journal de conception. Nous postulons que le recours à ce dernier artefact dans une formation professionnalisante peut jouer le double rôle de « brouillon de soi », pour reprendre la formule de Lejeune (1998), et de révélateur d'une identité en construction.

Par le biais de l'étude d'un corpus de dix journaux de conception, cet article se donne deux objectifs : tout d'abord, après avoir problématisé le lien entre écriture réflexive et professionnalisation, les outils de l'analyse de discours seront utilisés pour mettre au jour les indices d'une identité professionnelle en construction. Dans un second temps, nous aborderons la place du formateur vis-à-vis du journal de conception avant d'émettre, dans la conclusion, un certain nombre de propositions pédagogiques pour accompagner cette pratique réflexive.

---

<sup>1</sup> Le récent passage au LMD a accéléré ces questionnements en amenant les responsables de ces formations à en expliciter les contenus afin d'assurer une meilleure lisibilité de l'offre.

<sup>2</sup> Ce module TICE s'inscrit dans le cadre du master professionnel "Didactique des langues et TICE" proposé par l'université de Lyon 2.

# 1. Ecrire pour se professionnaliser

## 1.1. Ecrits sur l'action et brouillons de soi

On peut repérer deux catégories d'écrits professionnels, à savoir les écrits d'action et les écrits sur l'action. La première catégorie comprend, par exemple, les listes de choses à faire, les plans de cours consignés dans le cahier de texte ou bien encore les comptes-rendus de réunions, tous ces écrits d'action qui rythment le travail des enseignants à des fins d'accompagnement, d'organisation et de traçabilité de leur activité (cf. Fraenkel, 2001, p. 114). La seconde catégorie, plus rare, correspond à des pratiques d'écriture qui instaurent un retour sur l'action à des fins de développement professionnel. Ainsi, le journal tenu par certains enseignants au fil de l'année scolaire (cf. Bouillard, 2002) participe de cette démarche propre à l'écriture réflexive, non seulement parce qu'elle permet de revenir sur l'expérience immédiate, mais parce que l'acte d'écrire est en lui-même une façon de formuler, de structurer et de réagir à cette expérience qui devient, par le biais de la trace écrite, disponible pour la réflexion et l'analyse (McDonough et McDonough, 2004, p. 122). C'est en effet la mise en mots, écrits ou oraux, qui rend possible le retour sur l'action en raison du caractère d'« artefact culturel » et d'« instrument médiateur » du langage (Crinon, 2002, p. 123).

Aucune étude n'existe, à notre connaissance, pour quantifier la proportion d'enseignants français qui tiennent un journal réflexif et, à la différence de pays comme l'Espagne<sup>3</sup> ou l'Angleterre, l'écriture réflexive n'entre pas de manière systématique dans la formation des futurs enseignants en France. Or, si l'on définit la compétence professionnelle avec Rogalski et Marquié (2004, p. 154), comme « un potentiel de propriétés du sujet, de connaissances opérationnelles, et de schèmes d'actions disponibles ou mobilisables<sup>4</sup> dans une classe de situations », il devient crucial qu'une formation professionnalisante fournisse des opportunités pour que les sujets en formation soient à même de se dégager de l'action immédiate pour analyser leur propre activité afin d'en clarifier les fondements, éventuellement de procéder à des ajustements (Rabardel et Pastré, 2005, p. 3) et d'augmenter leur répertoire d'épisodes significatifs qui constitue la mémoire active de leur expérience.

L'écriture sur l'action pourrait donc constituer un moyen pour développer les compétences professionnelles des futurs enseignants. On pourrait définir cette écriture comme le brouillon du professionnel en devenir qui lui fournit les moyens de procéder à un retour sur l'action et de transformer ainsi une simple pratique en une recherche sur la pratique (Schön : 1994 : 97). La réflexivité inhérente à cette herméneutique de l'action devient alors un élément moteur très proche de ce que Carré (2005) désigne par le vocable d'apprenance et qui est, selon lui, « à la fois la posture mentale, la capacité et le désir de tirer de ses environnements les ressources nécessaires au développement de connaissances, habiletés, comportements nouveaux ou à la modification des anciens » (ibid., p. 109). Cette posture réflexive relève d'une discipline personnelle difficile à acquérir car elle oblige les enseignants novices ou experts à procéder à une auto-observation et à approfondir l'analyse autant qu'ils le peuvent avec rigueur et humilité pour enrichir leur identité professionnelle.

Que recouvre la notion d'identité professionnelle? Si chacun hérite d'une identité à la naissance principalement façonnée par les origines sociales (Gauléjac, 2002, page 177),

---

<sup>3</sup> Les professeurs stagiaires en Espagne tiennent un *diario de practicas* dans le cadre de leur formation. Ils le remplissent en début, à la fin de chaque séance ou bien encore à la fin de chaque journée pour tous les cours. Cela leur tient lieu de journal réflexif sur leur pratique d'enseignant en construction.

<sup>4</sup> C'est nous qui soulignons.

l'identité professionnelle se construit de manière évolutive et cumulative, d'une part dans l'action propre à une pratique située (le métier) et, d'autre part, en interaction avec le groupe socioprofessionnel d'appartenance (les valeurs). De plus, l'identité professionnelle correspond à cette « notion protéiforme, ambiguë mais pragmatique de « savoir-être » [qui qualifie] cet ensemble de nouvelles compétences du registre social, affectif ou conatif » selon Carré (2005, p. 34). En effet, si l'on envisage le métier d'enseignant non pas comme une pratique isolée d'un individu avec « sa » classe mais comme la contribution à un réseau professionnel nécessitant de collaborer avec tous les protagonistes de la situation éducative (parents, collègues, administratifs) ou au-delà de celle-ci, comme c'est le cas pour la conception multimédia (médiatiseurs, informaticiens, administrateurs), la notion de savoir-être prend tout son sens. Elle conduit un professionnel à se définir non seulement par rapport à des normes (la langue, l'école) ou à une pratique (les ficelles du métier), mais aussi par rapport à soi-même, étant entendu que ce dernier est nourri par le regard de l'autre (cf Dubar, 1991; Marc, 2005). Ainsi, le passage par le langage peut-il participer à la construction de l'identité professionnelle car il favorise la socialisation de l'expérience et l'entrée dans une communauté de discours (Crinon et Guigue, 2006).

A l'orée de la vie active ou lors d'une phase de requalification, on peut gager que l'identité des enseignants en formation va connaître d'importants repositionnements identitaires qui peuvent apparaître dans le récit d'une pratique située. La nouveauté, voire l'étrangeté, d'un projet de conception qui les amène à se confronter au travail de groupe, à la technologie et à un regard différent sur l'enseignement-apprentissage, peut servir de révélateur d'une identité en construction. On peut ainsi émettre l'hypothèse que l'écriture réflexive peut fournir l'occasion pour les apprentis enseignants de commencer à définir une posture professionnelle à travers un discours sur soi.

## **1.2. Le journal de conception : contexte, visées pédagogiques et caractéristiques**

Pour analyser ce discours sur soi, il importe de décrire rapidement<sup>5</sup> comment il s'inscrit dans un contexte social déterminé (cf. Charaudeau et Maingueneau, 2002). A la rentrée de 2004, le journal de conception est venu compléter un module de formation (désormais module TICE) au cours duquel des étudiants par groupe de trois sont amenés à construire un site d'apprentissage médiatisé. Trois objectifs sont initialement visés par l'introduction de cet artefact : éviter une dérive de la formation vers la technologie au détriment d'une réflexion didactique<sup>6</sup>, s'assurer que les apprentis enseignants disposent d'un moyen pour mettre en perspective le projet de conception dans lequel ils sont engagés pendant six mois, amener les étudiants à se construire un répertoire professionnel (cf. supra).

Dans le journal de conception, il est demandé aux étudiants de consigner avec la plus grande régularité possible, les épisodes du processus de conception qu'ils jugent significatifs et, une fois le projet mené à son terme, de conclure le journal par un bilan réflexif.

Deux études préalables sur un corpus de dix journaux grâce aux outils de l'analyse de contenu et de l'analyse du discours (Guichon, 2007a ; 2007b) permettent de repérer trois

---

<sup>5</sup> Pour une présentation approfondie de la méthodologie employée, nous renvoyons à Guichon, 2007b.

<sup>6</sup> Cette dérive possible est soulignée par un des sujets de l'échantillon : "Le projet m'a permis de m'intéresser à des points techniques vers lesquels je ne serais pas forcément allée sans le projet. Cependant, il me semble que cela peut vite se faire au détriment du travail pédagogique et théorique".

caractéristiques de cet écrit de formation, à savoir que le journal de conception est à la fois une construction temporelle, un objet mal défini et un instrument personnel de travail.

### 1.2.1. Une construction temporelle

En demandant aux étudiants d'indiquer le jour pour chacune des notes, le journal permet d'inscrire le récit dans la durée. Le chronogramme ci-dessous présente, pour les vingt-deux semaines sur lesquelles s'étale le projet, le nombre de notes dans chacun des dix journaux<sup>7</sup>. Ainsi, pour la seconde semaine d'octobre (S2 dans le schéma) sont cumulées les huit notes correspondant à cette première semaine de formation, deux par exemple pour Isadora contre zéro pour Jeannette.

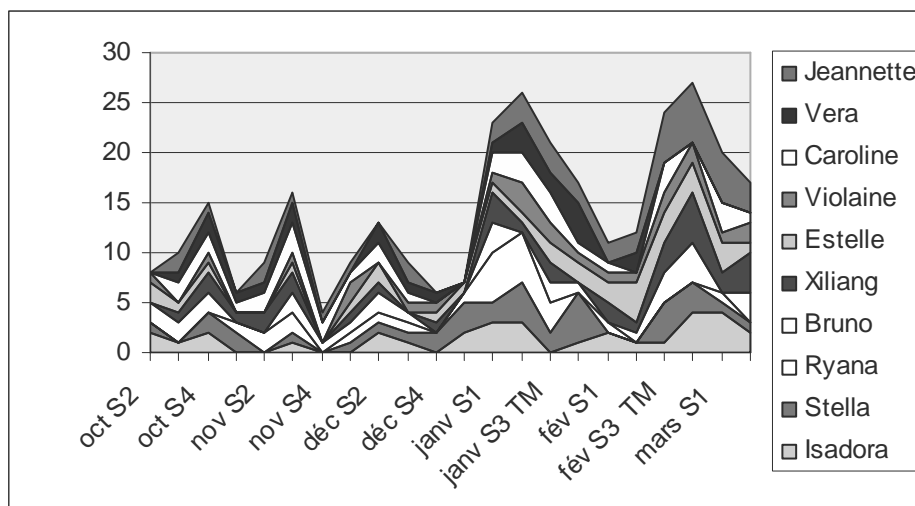


Figure 1 : Nombre de notes semaine par semaine

D'évidence, si la mise en mots s'avère difficile dans un premier temps, au fur et à mesure que les réalisations prennent tournure, la production écrite s'amplifie même si apparaissent d'importantes discontinuités dans la tenue du journal. Les semaines de tutorat méthodologique (TM dans la figure) pendant lesquels les étudiants présentent les différentes versions du prototype occasionnent deux pics dans le nombre de notes, ce qui signale leur importance comme déclencheurs pour la réflexion. On note aussi de fortes disparités dans la régularité et le nombre total des notes entre chacun des dix sujets.

### 1.2.2. Un objet mal défini

Le journal de conception ne ressemble pas à un genre connu des étudiants comme cela apparaît à travers la toute première note du journal de Stella : « *Qu'est-ce qu'un journal de conception ? Est-ce qu'il y a des règles pour écrire ces documents ? A quoi cela sert ? Ecrire une trentaine de pages, cela me préoccupe* ». La consigne laisse volontairement la porte ouverte aux interprétations. L'analyse du corpus donne ainsi l'occasion de distinguer trois genres d'écrit (cf. Guichon, 2007b). Le premier, le carnet de bord, correspond à un simple compte-rendu des événements. Le second, le journal intime, rend lui aussi compte des événements mais sous un jour à dominante émotionnelle. Le troisième, le récit de formation, rassemble certain des aspects contenus dans les deux genres précédents (description, émotions), mais, en outre, les apprentis enseignants entreprennent réellement une analyse

<sup>7</sup> Les prénoms des apprentis enseignants ont été modifiés pour respecter leur anonymat.

clinique de leur propre activité que nous avons postulée être l'un des ressorts principaux de la compétence.

### **1.2.3. Un instrument personnel de travail**

Écrit à la première personne quand la tradition universitaire encourage une énonciation désincarnée, le journal de conception donne lieu à un discours implicite car fortement ancré dans le contexte. C'est un récit fragmentaire car tout événement pendant la formation ne fait pas épisode et certains choix s'opèrent consciemment (ce n'est pas intéressant) ou inconsciemment (fatigue). Enfin, cet écrit est disparate (d'un sujet à l'autre, il y a des différences notables sur la forme et le contenu) et protéiforme (certains journaux de conception changent de physionomie pendant le processus).

À partir de toutes ces caractéristiques, on peut avancer que le journal de conception est un **artefact** qui « s'inscrit dans un usage, dans un rapport instrumental à l'action du sujet, en tant que moyen de celle-ci » (Rabardel, 1995, p. 60). De par son caractère transitoire, mal défini et fortement individuel, le journal de conception se rapproche d'un brouillon que les apprentis enseignants utiliseraient comme un objet en attente, susceptible d'être réécrit et participant à la construction identitaire du professionnel.

## **2. La construction identitaire**

Trois conditions semblent réunies pour que le module TICE rende possible une construction identitaire : d'abord, le module TICE implique que chaque sujet soit amené à apporter sa contribution à un projet collectif et à confronter ainsi ses représentations à celles de ses pairs; ensuite, en mettant les étudiants en situation de découvrir un aspect du métier d'enseignant qui est pour la plupart jusqu'alors inconnu, le module les amène à activer un certain nombre de représentations et à revendiquer un rôle. Enfin, le laps de temps significatif sur lequel le projet s'étale (cf. § 1.2.1.) conjugué à la demande de tenir un journal lui confèrent une épaisseur historique propice à l'émergence de représentations de soi en adéquation avec une professionnalité en construction.

Les outils de l'analyse du discours, appliqués à dix journaux de conception, ont permis d'étudier ce corpus en cherchant à repérer les indices discursifs révélateurs de la construction identitaire des sujets en formation.

### **2.1. Confrontation avec les pairs et définition des rôles**

La proposition de Dubar qui présente l'identité comme le « produit de socialisations successives » (1991, p. 7), se vérifie en maints endroits du corpus. L'identité se construit et se reconstruit en particulier par le biais du groupe. Ainsi, pour décrire les difficultés à travailler avec autrui, Xiliang fabrique la formule oxymorique de « coopération-problème » qui a provoqué chez elle,

*un changement de caractère douloureux mais très important pour ma vie. Oser parler, oser insister et oser dire « non » dans un groupe coopératif sont le résultat du changement qui a eu lieu après le dernier rendez-vous du groupe avec le prof.*

Il s'agit bien ici pour ce sujet de s'autoriser à revendiquer une place dans un groupe et la répétition du verbe « oser » signale combien cette intimation ne va pas de soi. Dans tous les journaux de conception sans exception, le groupe de travail se révèle donc être le creuset de

l'identité en construction tant en ce qui concerne la reconnaissance des qualités de ses membres ou de leur mise en danger (Darses, 2004, p. 43).

Il est remarquable de voir que chacun des sujets revendique un rôle particulier dans une gamme de possibles parmi lesquels on peut identifier le leader qui oriente le projet et distribue les tâches, le réformateur qui s'emploie à reconfigurer le projet, et l'auxiliaire qui agit au gré des orientations et des réorientations et cantonne son action dans un registre subalterne (*J'ai choisi un rôle : m'occuper de la technologie, quelqu'un devait s'y coller*, dit par exemple Ryana).

Rôles	Connotation positive	Connotation négative
<b>Leader</b>	animateur	contrarié
<b>Réformateur</b>	créatif	incompris
<b>Auxiliaire</b>	efficace	dévalorisé

Tableau 1 : Rôles et points de vue

Ces trois rôles, dont l'identification ne se prétend pas exhaustive, peuvent être investis de connotations positives ou négatives (cf. tableau 1), qui sont susceptibles d'évoluer dans le temps, et être endossés par des personnes différentes au cours du déroulement du projet. De plus, cette prise de rôle peut également refléter des stratégies identitaires variées, certains profitant de la formation comme d'une opportunité pour se risquer à essayer de nouveaux rôles, tandis que d'autres, confrontés à la peur de perdre la face, se cantonnent à un rôle auxiliaire leur demandant de développer un niveau d'expertise plus limité. Cette définition des rôles remplit donc une double fonction de sécurisation et de régulation (Marc, 2005, p. 167).

## 2.2. L'émergence de représentations de soi

L'étude des occurrences<sup>8</sup> permet de constater combien la dimension temporelle est présente dans les journaux (indication d'heures et de jours, enchaînement des événements) alors que les connecteurs d'argumentation sont extrêmement rares, les facteurs proprement chronologiques semblant prendre le pas dans le journal de conception sur les facteurs logiques. Au fur et à mesure que le projet subit des métamorphoses (présentation orale du projet, présentation de l'arborescence, présentation du premier prototype, présentation finale), les représentations des sujets évoluent et s'affinent jusqu'à ce que certains soient en mesure de jeter un regard rétrospectif sur le processus :

*Je suppose qu'il y a une partie de l'iceberg cachée dans la prise de conscience de mes acquis en ce sens. En tout cas, j'ai vu s'opérer une forte remise en question de mes performances à la perception de nouvelles idées théoriques et des propositions pratiques des collègues ; et j'espère que cet effort métacognitif se verra récurrent à l'avenir. (...). Malgré les doutes et les questions qui subsistent, il est incontestable que grâce à ce projet une réflexion pédagogique, rénovatrice pour mon esprit de prof de langue, s'est faite à la recherche d'idées, de ressources, d'outils, de stratégies et de consensus. (Isabella)*

La métaphore de l'iceberg est ici révélatrice du processus de conscientisation ménagé par un tel dispositif de formation. En effet, au terme du module de formation, il ne s'agit pas tant que le sujet soit à même d'explicitier tous les savoirs et savoir-faire nouvellement acquis mais que ses représentations initiales aient été problématisées par une action située, une réflexion et une

<sup>8</sup> Grâce au logiciel Lexico 3 (cf. Guichon, 2007a)

collaboration. Même fragile (des doutes et des questions subsistent), une nouvelle représentation de l'enseignant de langue peut-elle alors émerger en même temps qu'une posture réflexive érigée en discipline personnelle (« cet effort métacognitif [...] récurrent ») comparable à l'apprenance de Carré (cf. supra § 1).

Il arrive même parfois que la construction relève d'une reconstruction plus radicale comme cela est le cas pour une étudiante de l'échantillon, Estelle, qui reconnaît que « le projet a beaucoup bousculé [s]es représentations de l'enseignement » et qui conclut son journal de conception ainsi : « je crois que ce qui m'aura le plus marqué, c'est que j'ai trouvé une voie professionnelle dans ces nouvelles technologies ». Sans aller jusqu'à des repositionnements aussi importants, la plupart des apprentis enseignants profitent du retour sur l'expérience pour identifier une zone de développement comme, par exemple, de se garder à l'avenir d'un perfectionnisme aux effets pervers (Stella) ou de s'astreindre à mieux écouter les propositions des autres (Jeannette). Pourtant, cette capacité à repérer les écarts en vue d'un développement professionnel, cette métacompétence<sup>9</sup>, n'est pas l'apanage de tous. Par exemple, Vera termine son journal de conception en affirmant que « ce projet [lui] a beaucoup apporté sur plusieurs plans » sans qu'elle précise lesquels. Puis elle continue : « Si c'était à refaire, je pense que je ne changerais rien. J'ai beaucoup apprécié de travailler avec E. et P. ». En l'espèce, le retour sur soi est soit minime, soit indétectable, soit prématuré pour ce sujet qui se contente de résumer le module TICE à une expérience plaisante.

### **3. Le regard du tiers : limites du dispositif comme outil d'évaluation**

Cette dernière section s'attelle à déterminer l'impact de la consigne d'écriture, tenir un journal destiné à être lu par le formateur, sur le discours produit. Faire du journal un outil d'évaluation visait à remplir deux objectifs pédagogiques : le premier était d'astreindre les apprentis enseignants à tenir leur journal régulièrement, ce qui constitue une condition nécessaire à la construction d'un artefact auquel ils pourraient ensuite se référer. D'autre part, nous avons postulé que le fait de livrer ce journal au regard de l'enseignant-tuteur était un moyen de ménager une prise de distance nécessaire pour que le sujet puisse se regarder « soi-même comme un autre » selon la formule de Ricoeur (1990) sans se laisser aller à l'autosatisfaction.

Nous proposons d'analyser l'impact du regard de l'enseignant-tuteur sur le discours des apprentis enseignants et d'étudier, comme le suggère Sarfati (2005, p. 50), de quelle façon « la présence de l'autre mine l'unité de surface d'un discours ». Pour ce faire, nous avons extrait toutes les occurrences pertinentes du pronom « vous », trace du tiers dans le discours, puis avons conduit une analyse dans leur contexte de production.

---

<sup>9</sup> La métacompétence peut être définie comme une capacité à opérer un retour réflexif sur des épisodes issus de la formation ou de situations réelles de travail en vue d'un développement professionnel. La métacompétence correspondrait pour chacun des (futurs) professionnels à connaître ses limites et les zones potentielles de développement, à apprendre à gérer l'incertitude, à transformer les zones de blocage en situations de créativité, à apprivoiser les émotions, à trouver, grâce au langage, sa place vis-à-vis des aspects clés du métier, à clarifier ses représentations pour les rendre compatibles avec le professionnalisme attendu. En somme, la métacompétence est un processus identitaire qui se construit dans l'action et après l'action grâce à la réflexivité et participe de la professionnalisation (Guichon, 2007a).



### 3.1. L'adresse directe : l'évaluateur désigné

Les adresses directes, c'est-à-dire dans lesquelles le co-énonciateur est explicitement désigné, sont assez rares dans le corpus, à peine une quinzaine en tout. Deux sujets en particulier retiennent l'attention car ils instaurent un dialogue avec leur futur lecteur, comme cela apparaît ici :

*Présentation de notre projet TICE en cours : Comme nous nous en étions douté, votre remarque fût que notre étude est trop vaste et vous nous conseillez donc de faire des choix spécifiques plutôt que de vouloir tout couvrir et qu'il n'en ressorte rien à cause du facteur temps... Nous y étions préparées ! (Caroline)*

Cette note est un moyen de rappeler une confrontation entre le groupe de projet (nous) et l'enseignant-tuteur (vous) et de rapporter le discours de ce dernier. Par cette mise en scène des protagonistes, il y a une distribution des rôles que chacun semble sommé de tenir car la partition est déjà écrite comme l'indique l'usage du prolepse « comme nous nous en étions douté » qui prévoit l'objection et la réfute par avance.

D'autre part, Xialang, une étudiante chinoise de 33 ans, est la seule à entretenir un dialogue avec le lecteur dans la partie bilan du journal de conception en guidant sa lecture (*dans cette partie, je vous montrerai...*) ou en lui suggérant des améliorations pour l'accompagnement du projet (*je voudrais vous donner un petit conseil*). Cette enseignante déjà confirmée adopte donc des postures différentes qui vont de l'étudiante appliquée à celle de collègue. D'autre part, elle conclut son journal de la façon suivante :

*Vous ne pourrez jamais vous imaginer comment vos encouragements sur ma rédaction et ma présentation étaient importants pour moi ! Ils m'ont fait oublier les 5 mois de longue marche sur un « chemin raboteux » plein de trouble, de fatigue, de larmes et de tristesse que je n'ai pas beaucoup touchés dans ce journal.*

Ce sujet utilise une prétérition par laquelle elle donne à voir la souffrance qu'elle a connue au cours du projet tout en affirmant que l'enseignant-tuteur ne pourra jamais se représenter ce « chemin raboteux ». Le dévoilement auquel se livre ce sujet laisse entrevoir le hors-texte, c'est-à-dire tout ce qui est traditionnellement tenu à l'écart d'un discours normé mais qui y trouve pourtant sa place par un moyen ou un autre, « une sorte d'hypertexte invisible » (Lourau, 1988 : 13).

### 3.2. L'adresse indirecte

Dans l'extrait suivant, il est non seulement possible de constater comment une posture énonciative évolue au sein d'une même note, mais on peut également observer comment le destinataire est convoqué dans le discours de manière indirecte :

*Je me rends compte de la difficulté de concevoir des activités à la fois créatives et en même temps efficaces au niveau didactique surtout quand vous n'avez pas une longue expérience d'enseignement de français langue étrangère. Nous avons tout de même réussi à construire des activités motivantes avec un aspect ludique et une variété de supports. (Stella)*

Stella parle en son nom propre pour tirer le bilan de son expérience. Sans que l'enseignant soit explicitement interpellé, il apparaît toutefois pour une première justification par le biais d'un vous impersonnel. Sa note se termine cette fois avec le nous derrière lequel elle se réfugie pour une nouvelle justification (*tout de même*).

Un autre sujet recourt à un procédé classique dans la tenue d'un journal grâce auquel il ne s'adresse pas au lecteur directement mais au support de lecture. Ainsi par deux fois dans son journal, il fait référence à « ces pages » auxquelles il reviendra après des vacances et il prend congé en choisissant un style volontairement ampoulé (*bien à vous*). A la fin de son journal, il

reprend le même procédé de personnification pour conclure : « Merci à vous, ces quelques pages qui m'ont bien amusées. Sachez être lues avec intérêt avant la curée... ». C'est donc par le biais du support que ce sujet s'adresse au lecteur sans qu'il sache d'ailleurs s'il sera lu ni de quelle façon. En hissant le support à un statut d'interface, l'enseignant est évacué et, par la même occasion, une symétrie dans la relation peut ainsi être rétablie.

### **3.3. Les limites du dispositif énonciatif comme outil d'évaluation**

Si la demande initiale de tenir un journal de conception partait d'une visée légitime de formation, sa destination à un tiers lui a conféré un statut particulier. Divers procédés de présentation de soi ont été mis au jour par l'analyse du discours : soit les énonciateurs choisissent de se fondre dans la masse en préférant le « nous » du groupe de projet, soit ils adoptent une posture disciplinée, policée, fuyante et, à une rare exception, provocatrice face à un co-énonciateur à la fois omniprésent et invisible. En proposant un dispositif énonciatif ouvert au regard du formateur, nous avons recréé l'équivalent discursif de l'espace disciplinaire imaginé par Bentham que Foucault (1975, p. 201) décrit ainsi : « Par l'effet du contre-jour, on peut saisir de la tour [...], de petites silhouettes captives dans les cellules de la périphérie. Autant de cages, autant de petits théâtres, où chaque acteur est seul, et constamment visible ». Cette double contrainte, demander aux apprentis enseignants de se livrer avec candeur et utiliser leur discours comme matière à évaluation, place en effet tous les protagonistes dans une situation impossible<sup>10</sup>.

Pour que le journal de conception conserve son potentiel pour la formation, il semble donc essentiel que n'en soit livré au regard d'un tiers évaluateur que la seule ligne de crête, ce que le formé choisit d'extraire de son brouillon pour "une mise au propre". Ainsi, un bilan d'autoévaluation tiré du récit de la pratique devrait permettre d'évaluer le processus de professionnalisation des étudiants sans que ne soit dévoilé ce qui appartient au domaine de l'intime ou du transitoire et que le formateur n'a pas vocation à connaître.

Enfin la responsabilité de se soumettre à la discipline d'une écriture sur l'action, de manière suffisamment régulière pour fournir la matière à un retour sur la formation, doit revenir aux seuls apprentis enseignants selon un « pacte intersubjectif » qui place le sujet en situation de pouvoir plutôt que de devoir (cf. Barbot et Camatarri, 1999). La construction de l'identité professionnelle est au prix d'une prise d'autonomie dans la situation formative et le discours ne se négocie pas avec le formateur mais avec soi-même.

## **Conclusion : le contrat didactique**

Comme cela apparaît à travers cette étude, la réflexivité ne se décrète pas : elle dépend d'une décision personnelle et nécessite un effort soutenu pour mettre sa propre expérience à distance, la regarder sans complaisance et être en mesure d'en extraire des éléments constitutifs de la professionnalité. D'autre part, la réflexivité ne saurait se réduire à une déconstruction partielle et momentanée de l'action et à l'identification de connaissances ou d'habiletés professionnelles situées réutilisables dans d'autres contextes. Pour nourrir la professionnalité, la réflexivité devrait idéalement aller jusqu'à la reconstruction de la

---

<sup>10</sup> La première lecture des journaux de conception a d'ailleurs créé un malaise important chez le formateur qui a décidé de ne pas les évaluer et s'en est expliqué aux étudiants

signification éclatée en une unité imparfaite mais opérationnelle qui correspondrait à l'identité professionnelle d'une personne à un moment donné. Cette identité professionnelle est à la fois appuyée sur un socle suffisamment stable pour créer « l'illusion d'une totalité évidente » (Kaufman, 2004, p. 55), mais toujours soumise à une pression réflexive pour se maintenir dans une dynamique. Car, comme le souligne Marc (2005 : 3), l'identité est, en même temps, "un état et un mouvement, un acquis et un projet, une réalité et une virtualité".

Cette recherche signale, par ailleurs, combien la tenue d'un journal de conception pouvait être perçue comme une tâche à la fois étrange et complexe. Pour guider les apprentis enseignants à tirer tout le profit d'une telle pratique, cinq préconisations didactiques peuvent être proposées :

- Définir clairement les enjeux de l'écriture réflexive pour la formation professionnelle en explicitant que le journal de conception permet de se constituer une mémoire de l'action propice à éclairer chacun des sujets sur son cheminement propre.
- Dessiner les contours d'un pacte autoformatif que le sujet passe avec lui-même pour inscrire cette pratique dans une démarche personnelle et professionnelle.
- Insister, à la fois, sur l'utilité d'écrire à la première personne le journal de conception, sur la liberté d'utiliser un style propre à chacun et sur la nécessité de l'ancrer dans une historicité grâce à des indications de temps.
- Accompagner l'écriture et la socialiser en ménageant des temps de lecture volontaire de fragments de journaux devant le groupe (cf. Crinon, 2002, p. 137) afin de mettre en relation l'individuel et le collectif.
- Faire de cet artefact un outil d'autoévaluation utilisé à la fin de la formation pour repérer les événements déclencheurs et les zones de développement professionnel, en bref, tous les indices de la professionnalité.

A la lumière de cette recherche, il semble possible d'avancer que le journal de conception est un artefact utile dans une formation professionnalisante car il permet aux apprentis enseignants d'entamer un dialogue avec la pratique et avec eux-mêmes propice à la construction de leur identité professionnelle.

## Bibliographie

- BARBIER Jean-Marie et al, 1996, *Situations de travail et formation*, Paris, L'Harmattan.
- BARBOT Marie-José et CAMATARRI Giovanni, 1999, *Autonomie et apprentissage, L'innovation dans la formation*, Paris, PUF.
- BOUILLARD Guilaïne, 2002, *Journal d'une instit à fleur de peau : vers une autre identité professionnelle des enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- CARRE Philippe, 2005, *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- CHARAUDEAU Patrice et MAINGUENEAU Dominique, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Le Seuil.
- CRINON Jacques, 2002, « Écrire le journal de ses apprentissages » in : CHABANNE Jean-Charles et BUCHETON Dominique, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF. pp.123-143.
- CRINON Jacques et Michèle GUIGUE, 2006, « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*, n°156. pp. 117-169.

- DARSES Françoise, 2004, *Processus psychologiques de résolution collective de problèmes de conception : contribution de la psychologie ergonomique*. Document de synthèse en vue d'obtenir une habilitation à diriger des recherches. Université Paris V.
- DUBAR Claude, 1991, *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- FOUCAULT Michel, 1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- FRAENKEL Béatrice, 2001, « La résistible ascension de l'écrit au travail » in : BORZEIX Anni et FRAENKEL Béatrice, (Coord.). *Langage et travail. Communication, cognition, action*, Paris, CNRS éditions. pp. 113-142.
- GAULEJAC Vincent de, 2002, « L'identité » in : *Vocabulaire de la psychosociologie*, Ramonville Ste-Agne, Erès.
- GUICHON Nicolas, 2007a, « Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle ». *La Revue de l'AQEFLS*. Vol. 25, N°3.
- GUICHON Nicolas, 2007b, « Récits de soi en formation – l'écriture réflexive dans la formation didactique des enseignants ». *Actes du colloque Le biographique, la réflexivité et les temporalités*. Université de Tours. 25-27 juin 2007.
- KAUFMANN, Jean-Claude, 2004, *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- MARC Edmond, 2005, *Psychologie de l'identité. Soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- LEJEUNE Philippe, 1998, *Les brouillons de soi*, Paris, Le Seuil.
- LOURAU René, 1988, *Le journal de recherche : matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- MCDONOUGH Jo et MCDONOUGH Steven, 2004, *Research methods for English Language teachers*, London, Arnold.
- PERRENOUD Philippe, 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF Editions.
- RABARDEL Pierre et PASTRE Pierre (dir.), 2005, *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités et développement*, Toulouse, Octarès.
- RICŒUR Paul, 1990, *Soi-même comme un autre*, Paris, Le Seuil.
- ROGALSKI Jeannine et MARQUIE Jean-Claude, 2004, « Evolution des compétences et des performances ». In HOC Jean-Michel et DARSES Françoise (dir.) *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, Paris, PUF. pp.141-173.
- SARFATI Georges-Elia, 2005, *Éléments d'analyse du discours*, Paris, Armand Colin.
- SCHÖN Donald, 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques.